

L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est

The use of the Index for Inclusion and Empowerment and the development of the idea of inclusive education in the East Jerusalem area's schools

Elena Pacetti

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – elena.pacetti@unibo.it

Alessandro Soriani

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – alessandro.soriani@unibo.it

Daniele Castellani

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – daniele.castellani3@unibo.it

This contribution presents the results of a research carried out in four schools in East Jerusalem area during the academic year 2018/19. The aim was testing the use of the Index for Inclusion and Empowerment (IIE) as tool for promoting a level of instructional design more attentive to the dimensions of equity, inclusion and self-determination of all those involved in educational processes. The IIE, built during years of work on the Palestinian territory (Taddei and Pacetti, 2018), aims to enrich the original tool of the Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002; 2011), focused on inclusion, with the concept of empowerment. This choice is motivated by a careful reflection about the characteristics of the Palestinian reality, strongly determined by conditions of violence, conflict and different forms of individual and social freedom's limitations. What are the representations of Palestinian teachers regarding the concepts of empowerment and inclusive education? What are the teachers' perceptions about the level of Palestinian schools' inclusion? What is the impact that the use of the IIE has on instructional design practices? The research highlights the effectiveness of the IIE as a tool to better identify pupils' needs and then make appropriate designs. It also highlights the constraints of an international cooperation structure (who pays little attention to the continuity of educational projects) and the limits of the Palestinian school system (which does not foresee teachers payments for the hours spent planning and designing).

Key-words: inclusive education; empowerment; index; east Jerusalem; Palestine.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A.ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduzione

È difficile riuscire a descrivere in modo efficace la complessità del contesto palestinese, all'interno del quale si colloca questa ricerca, perché si tratta di una situazione che non trova paragoni nel resto del mondo. Esiste, infatti, una profonda distanza tra la conoscenza del termine Palestina, nome attribuito al territorio presumibilmente abitato dai palestinesi, e l'immagine che di esso comunemente si ha. Non si tratta solo di superficialità o di distratta approssimazione nel considerare un contesto relativamente lontano dal nostro. Piuttosto è il risultato di un'immagine confusa e deliberatamente distorta di una situazione molto difficile da comprendere, anche per l'esplicita complicità con cui operano i principali mezzi di comunicazione. Per descrivere la questione palestinese o israeliana, ovvero il conflitto arabo - israeliano che va avanti da decenni, non sembra vengano le regole della semantica. Le parole, accuratamente scelte e utilizzate, non hanno lo scopo di comunicare ma di trasformare, di raccontare seguendo logiche che alimentano miti (Cassirer, 2010). Palestina e territori palestinesi non sono sinonimi, ma due modi di interpretare e costruire realtà diverse; così come accade quando, sempre a proposito di Palestina, si parla di territori occupati e di territori reclamati; di cittadini, di profughi e di rifugiati. Eppure, attraverso gli stessi mezzi di comunicazione e, in particolare, mediante l'accesso alle informazioni rese disponibili dalle reti informatiche, soprattutto grazie ai documenti elaborati da organismi sovranazionali e internazionali, ad esempio i rapporti annuali di OCHA (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs), ma anche dalle numerose ONG che operano sul territorio, è possibile approfondire la conoscenza di questa complessa realtà in continuo cambiamento. Si scopre in questo modo che la Palestina, uno Stato nato per autoproclamazione solo nel 1988 e non ancora riconosciuto da molte nazioni, è oggi ridotta a un arcipelago costituito da macchie di territorio sottoposte a costante azione di erosione causata dalla ininterrotta azione di colonizzazione messa in atto da Israele, un altro Stato nato per autocertificazione nel 1948 e anch'esso tuttora privo di confini certi¹.

A causa di questo stato di frammentazione sono molteplici e localizzate le situazioni di vulnerabilità prodotte dalle continue violazioni, ad opera dell'esercito israeliano, di diritti fondamentali quali quello alla vita, alla libertà e alla sicurezza (OCHA, Humanitarian Response Plan 2018-2020). Questo stato di permanente guerra a bassa o variabile intensità ha creato una situazione di crisi umanitaria, che dura da oltre settant'anni, di gravità tale che senza i consistenti aiuti internazionali la sopravvivenza del popolo palestinese sarebbe definitivamente compromessa così come la sua presenza su questi territori. Le comunità palestinesi vivono quindi sotto costante minaccia, attuata attraverso le numerose privazioni cui vengono sottoposte e che agiscono su bisogni primari come l'approvvigionamento d'acqua, di energia, di alimenti, di farmaci; ma anche con azioni di sistematica distruzione delle infrastrutture e delle abitazioni o di deportazione forzata dai luoghi d'origine. (Said, 1992; Morris, 2004; Pappé, 2006; Chomsky, Pappé, 2015; Fonzo, 2016; Limes n.9/2018).

Una situazione ancora più problematica riguarda la città di Gerusalemme, da

1 Nel 1993, gli Accordi di Oslo hanno segnato, in promessa di un accordo fra Stato di Israele e Autorità Palestinese (PA) ancora in discussione, il ritiro del governo militare Israeliano da alcune zone della Cisgiordania. Questo ha comportato la divisione del territorio palestinese in tre aree dal differente status: area A (controllo militare ed amministrazione palestinese), area B (controllo militare Israeliano, amministrazione palestinese) ed area C (controllo militare ed amministrazione Israeliana).



sempre considerata la città santa dalle tre religioni abramitiche (Cristianesimo; Ebraismo; Islam), come dimostra la storica ripartizione dei quartieri della città vecchia, da millenni al centro di conflitti alimentati da gruppi etnici, politici e religiosi che si contendono il suo controllo. Per la sua salvaguardia, nel secondo dopoguerra è stata inutilmente proclamata città internazionalizzata dall'ONU e patrimonio dell'umanità dall'Unesco. Questo non ha impedito che venisse meno la contesa perché diventasse la città capitale rivendicata tanto da Israele, quanto dalla Palestina. Di fatto, Gerusalemme è oggi occupata dall'esercito israeliano e soffocata dagli insediamenti dei coloni che la circondano con il preciso intento di separarla definitivamente dal resto della Cisgiordania, regione verso la quale si affaccia il lato est della città. L'area di Gerusalemme Est, luogo in cui si è svolta la ricerca, era, un tempo, interamente occupata dalla popolazione araba. Oggi ospita un quartiere periferico di Gerusalemme (considerato Stato di Israele) e, separato da un muro, il più grande campo profughi della Cisgiordania: il campo di Shu'afat, sorto nel 1964 (Plascov, 1981). Nei due ettari in cui vennero all'epoca concentrate quasi 4.000 persone, oggi ne vivono oltre 24.000 con i conseguenti disagi che una tale situazione di sovraffollamento genera. A questo problema si deve aggiungere anche lo stato di segregazione dato che dal campo profughi di Shu'afat non è più possibile per i palestinesi raggiungere la città di Gerusalemme dopo la costruzione del muro che, oltre a quest'area urbana, separa i territori occupati dai coloni israeliani e il resto di Israele dalla Cisgiordania (ACRI, 2019).

Senza entrare ulteriormente nel merito di queste questioni, che sono state ampiamente trattate nella vasta letteratura resa disponibile dai numerosi studi elaborati in diversi ambiti scientifici (Gelvin, 2007; Vercelli, 2010; Chiodelli, 2012; Gresh, 2015), le considerazioni fin qui esposte hanno la funzione di specificare l'impossibilità di definire un contesto palestinese omogeneo e agevolmente riconoscibile che non sia limitato ai soli due caratteri culturali dominanti: la lingua parlata, l'arabo e la religione praticata, quella islamica sunnita². Per il resto, ogni iniziativa pensata per la Palestina va ricondotta a livello di singola comunità e strutturata sull'analisi della situazione contingente. Essere un cittadino palestinese che vive in un campo profughi all'estero è molto diverso da chi vive in un villaggio della Cisgiordania, o del deserto del Naqad, o in un contesto urbano sovraffollato come può essere quello di città quali Gaza o Hebron. Le situazioni di vulnerabilità, le minacce alla propria sicurezza e i bisogni materiali sono completamente diversi e a volte possono apparire contraddittori se analizzati con logiche di aiuto troppo generali. Per effetto di queste condizioni, le comunità palestinesi e la cultura della convivenza che in esse si realizza, sono caratterizzate da dinamiche molto forti, spesso violente, basate su disuguaglianze interne, su rapporti di forza e su strategie di sopravvivenza in risposta a situazioni che, come accennato, vanno dagli estremi del sovraffollamento delle aree urbane e dei campi profughi, fino alle situazioni di massima privazione per chi vive nelle zone desertiche o appartiene alle popolazioni nomadi beduine. A inasprire questa situazione di separazione e di disuguaglianza contribuiscono, quindi, anche una cultura fortemente condizionata dalla religione e una politica di necessità concentrata sulla sopravvivenza dello Stato unitario e della cultura nazionale che esso esprime (Hilal, 2016; Charif, 2018; UNRWA, 2018; OCHA, 2018; OCHA HRP 2018-2020).

2 La religione islamica sunnita rappresenta la maggioranza, ma sono presenti minoranze cristiane, sciite e druse.



Tutto questo si riflette anche nel settore scolastico e nei processi educativi che in esso si realizzano. Nelle scuole palestinesi sono presenti elementi di forte criticità che vanno dalle difficoltà di accesso fisico agli edifici scolastici, laddove presenti, dovute alle continue e mutevoli limitazioni alla mobilità imposte dall'esercito di occupazione, fino agli elevati tassi di abbandono le cui cause principali hanno una caratterizzazione di genere essendo riconducibili al precoce inserimento degli studenti nel mondo del lavoro e ai matrimoni delle studentesse in età adolescenziale. A questo si aggiunga che, come nel resto della società, gli atteggiamenti violenti, fisici e verbali, sono alla base delle relazioni interpersonali, sia tra pari, sia tra docenti e studenti, dato il prevalere di un modello autoritario anche nelle relazioni educative e di un curriculum nazionale altamente prescrittivo che poco concede all'individualizzazione dei percorsi di insegnamento - apprendimento.

2. Il contesto scolastico palestinese

Il sistema scolastico palestinese comprende il settore pubblico, gestito dal Ministero dell'Educazione (MoEHE, Ministry of Education and Higher Education), il settore privato gestito da enti profit o non profit (comunque monitorato dal MoEHE) e le scuole UNRWA (the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East). La scuola di base è obbligatoria dal primo al nono grado (6-15 anni), quella secondaria, ovvero decimo, undicesimo e dodicesimo grado, può essere di tipo accademico (prepara all'università) o vocazionale (prepara a una professione) ed è di tipo pubblico o privato (UNICEF, 2018). La popolazione studentesca è di quasi 1 milione e 300mila studenti, di cui oltre 700mila in 3.200 scuole in Cisgiordania (con una media di circa 26 alunni per classe) e poco più di 56mila in 737 scuole nella Striscia di Gaza (con una media di 39 alunni per classe) (PCBS, 2019).

Le scuole possono essere maschili (con insegnanti maschi), femminili (con insegnanti femmine) e miste (soprattutto nei villaggi piccoli dove esiste un'unica scuola). Le 3 tipologie di scuole hanno caratteristiche differenti, sia a livello organizzativo, sia strutturale, nonché ricevono finanziamenti e supporti molto diversi tra loro. Ma tutti gli alunni e gli insegnanti (e in modo particolare quelli che vivono nell'Area C, nella zona di Gerusalemme Est e nella Striscia di Gaza) vivono condizioni di stress, di disagio psicologico e limitazioni nell'accesso alle strutture scolastiche a causa di violazioni da parte delle forze armate israeliane, demolizioni di strade e scuole, chiusure ai check-point, esercitazioni militari, scontri tra palestinesi e coloni israeliani, con un impatto notevole sulla qualità dell'educazione per i giorni di scuola persi e le insicurezze da affrontare quotidianamente in un ambiente di apprendimento poco sicuro (per cui alcune famiglie decidono di ritirare i figli da scuola) (UNCT, 2019). Se queste condizioni sono "ordinarie" per molti studenti e docenti palestinesi, non bisogna dimenticare che gli alunni con disabilità vivono ulteriori situazioni di esclusione a causa delle barriere di accesso alle strutture scolastiche, alla mancanza di trasporti accessibili, alla cultura stessa, con il risultato che le scuole sono scarsamente attrezzate per accogliere gli alunni con disabilità motorie gravi, con disabilità cognitive moderate o severe e con disabilità multiple e programmi di educazione personalizzata o integrata sono presenti solo in alcune scuole pubbliche (una ogni dieci) e in centri di educazione speciale gestiti da ONG (UNICEF, 2018).

Nel 2015, nella fascia d'età 6-15 anni il tasso netto di frequentanti la scuola (indipendentemente dal grado scolastico) è del 94,6%; gli studenti con disabilità rappre-



sentano l'1,35%. In aggiunta a questi dati, il sistema scolastico presenta non poche problematiche riguardo la formazione degli insegnanti: la percentuale di docenti qualificati nella scuola di base è del 56,6% mentre il 45,6% partecipa a programmi di aggiornamento e formazione continua. Il modello educativo prevalente è di tipo trasmissivo con poche occasioni di cooperazione/collaborazione, di riflessione critica e metacognitiva. Il 70,4% degli studenti viene esposto a forme di violenza fisica, verbale o sessuale all'interno delle stesse scuole (MoEHE, 2017). Tutti questi elementi, quindi, disegnano una quadro della situazione educativa in Palestina molto complesso e inadeguato a rispondere alle necessità e diversità della popolazione studentesca.

3. Inclusione e empowerment

Per queste ragioni il giovane Ministero dell'Educazione palestinese, in collaborazione con le agenzie internazionali che operano sul territorio, ha elaborato politiche indirizzate allo sviluppo di pratiche educative e sociali fondate sull'inclusione (MoEHE, 2015) che sta cercando di implementare nel sistema scolastico nazionale. Si tratta di un processo di miglioramento della qualità dei processi educativi, e quindi di sviluppo sociale, le cui linee concettuali e procedurali fanno riferimento al paradigma della *Inclusive Education* elaborato negli ultimi tre decenni (UNESCO, 1994; Booth e Ainscow, 2002; 2011; Cottini, 2017) e centrato sui principi di diversità di ogni individuo, di pari opportunità e di partecipazione attiva alla vita e alla crescita personale e sociale. Va a tale proposito specificato che gli approcci all'inclusione variano molto tra di loro e non sempre sono facilmente paragonabili. Nel caso specifico della cooperazione internazionale non è raro incontrare progetti di inclusione che, soprattutto negli interventi in emergenza, all'interno di un approccio top-down, tendono a subordinare la gestione dei processi a favore di un prevalente orientamento ai risultati, generalmente di ordine quantitativo, dovendo rispondere in termini di rendicontazione al donatore o al finanziatore del progetto stesso piuttosto che ai destinatari dell'intervento. Per queste ragioni alcuni progetti sono oberati da una serie di adempimenti burocratici, spesso scaricati a valle, direttamente sulle scuole, che sono particolarmente impegnativi in contesti disagiati come quello palestinese. Queste pratiche rischiano spesso di essere percepite come una forma di indebito controllo sulle scuole e sugli insegnanti i quali sviluppano forme di resistenza alle richieste di collaborazione che giungono dai cooperanti, come discusso all'interno del IETWG palestinese (Inclusive Education Technical Working Group), composto da rappresentanti di UNESCO e della cooperazione belga e finlandese. Tali atteggiamenti sono riscontrabili in una certa cultura dell'adempimento formale delle procedure richieste e in una logica di assolvimento del compito orientato ai bisogni del committente e non del beneficiario dell'aiuto. Si tenga a questo proposito conto che sono numerosi i progetti di cooperazione internazionale che raggiungono le scuole e che molto spesso manca un coordinamento tra gli stessi. Questo provoca un effetto di sovraffollamento e di sovrapposizione che ne limita o vanifica il raggiungimento degli obiettivi (Booth e Ainscow, 2014, p.61).

Su questi assunti e sulle politiche da essi ispirate sono stati costruiti gli interventi di cooperazione internazionale nel settore educativo ai quali ha partecipato il team di ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater, Università degli Studi di Bologna, nel triennio 2017–2019, in collaborazione con l'ONG EducAid



di Rimini. Sono state azioni progettuali di durata annuale, collocate all'interno di interventi in emergenza sistemici e integrati, indirizzati alla protezione delle comunità ritenute maggiormente vulnerabili, nella cui popolazione erano presenti numerosi rifugiati e sfollati. Per evitare le derive osservate in esperienze precedenti, l'approccio adottato è stato fondato sul coinvolgimento diretto e partecipato delle comunità interessate (Zani, 2012). Alle azioni di aiuto di tipo strutturale (come l'approvvigionamento di acqua potabile o lo smaltimento dei rifiuti) sono stati quindi affiancati anche interventi di tipo psicosociale, tra i quali quelli a favore del sistema scolastico (MAE-DGCS, 2012). Tali azioni sono state finalizzate a migliorare i meccanismi di resilienza e a contrastare gli effetti sulla vulnerabilità delle comunità causati dalla situazione di conflitto permanente, di isolamento e di continuo trasferimento forzato (HNO, 2017; 2018).

Nel corso dei progetti realizzati nel biennio che ha preceduto la presente ricerca, e che si sono svolti nelle aree di Hebron e di Tubàs, insieme al personale scolastico delle scuole palestinesi di volta in volta coinvolte, è stato messo a punto un *Indice per l'Inclusione e l'Empowerment* (IIE). La scelta di operare in Palestina secondo le possibilità offerte dal paradigma dell'inclusione può sembrare paradossale data la sua intrinseca complessità e visto il netto prevalere, nel complesso contesto palestinese, di logiche di frammentazione, disuguaglianza ed esclusione. Eppure è proprio su questa apparente contraddizione che tale scelta trova le sue ragioni fondanti: nella necessità, pienamente condivisa all'interno del gruppo di ricerca, di favorire processi di sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive autogestite che siano aderenti ai contesti locali e che rispondano in termini positivi alle forti spinte di resilienza, di solidarietà e di mutuo soccorso che proprio in queste situazioni trovano il loro massimo livello di espressione. Di qui la scelta di costruire, insieme al personale dirigente e docente che opera nelle scuole locali e ai diversi portatori di interessi presenti sul territorio, uno strumento di analisi, l'IIE, che fosse funzionale alla progettazione e all'auto-valutazione della qualità dei processi di inclusione attivati nelle comunità e dell'educazione inclusiva praticata nelle scuole. Per fare questo la metodologia ritenuta strategicamente più efficace è stata quella di tipo costruttivista e cooperativo, con la precisa intenzione di integrare le proposte di sviluppo individuale e di risposta ai traumi con le ragioni delle competenze sociali e dei saperi disciplinari. L'approccio è stato centrato su strategie bottom-up, di costruzione dal basso degli strumenti e delle azioni realizzate. Questa scelta è stata ritenuta determinante, non solo in quanto prevedeva di partire dall'analisi dei bisogni effettuata da chi operava sul posto e aveva una profonda conoscenza dell'ambiente, ma anche perché era deliberatamente finalizzata a favorire lo sviluppo delle capacità necessarie, una volta ultimato l'intervento di cooperazione, a proseguire nella gestione dei processi di inclusione attraverso l'elaborazione di risposte che fossero condivise e la cui sostenibilità fosse verificata dal personale scolastico in servizio nelle scuole e positivamente accolta dalla comunità ad esse afferenti.

Sulle stesse basi è stata contemporaneamente sviluppata l'idea di affiancare alle prospettive offerte dall'inclusione quelle legate al complesso costruito dell'empowerment (Putton, 1999; Canevaro, 2007; Adams, 2008), anch'esso inteso in termini di processo emancipatorio, in dimensione sia individuale, sia sociale, il cui primo passo è qui rappresentato proprio dalla capacità di costruire, utilizzare e modificare l'IIE. In una situazione dove è prevalente l'uso negativo della forza ci è sembrato particolarmente significativo proporre esperienze di acquisizione e gestione del "potere" in termini positivi che avessero effetti immediati sui comportamenti indi-



viduali e sociali almeno all'interno della comunità educante (Francescato, 1996). Inclusion e empowerment sono stati quindi i binari sui quali si sono svolte anche le attività funzionali alla costruzione dell'IIE che nella fase iniziale hanno previsto alcuni incontri di formazione in presenza e di supporto a distanza che sono stati organizzati secondo una prospettiva di ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Una volta messo a punto lo strumento, l'intervento di cooperazione internazionale presso le scuole di Gerusalemme Est ha consentito non solo di testarlo nuovamente e di valutare eventuali modifiche o integrazioni al suo impianto sulla base dell'effettivo utilizzo in un contesto nuovo e così particolare, ma anche di valutare gli effetti prodotti sulle competenze di gestione dei processi di inclusion e da esso ispirati secondo quella logica "del confine e del sentiero" (Canevaro, 2006), ritenuta particolarmente opportuna in questo contesto, che da anni ispira e guida le attività di internazionalizzazione realizzate in questo ambito dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater – Università degli studi di Bologna.

3.1 L'index for Inclusion and Empowerment

Rispetto allo strumento formalizzato dai suoi creatori (Booth, Ainscow, 2002), il modello costruito ed utilizzato nell'ambito del presente disegno di ricerca mantiene le tre dimensioni originali e ne aggiunge una quarta, dedicata appunto a favorire l'empowerment personale e di gruppo delle comunità coinvolte. Il nuovo modello è descritto in dettaglio nel contributo di Pacetti e Taddei (2018), dove viene anche illustrato il processo di co-costruzione che ha portato a questa struttura:

- a. Garantire l'empowerment personale e di gruppo
 - Supportare l'empowerment personale degli studenti e delle studentesse
 - Supportare l'empowerment sociale
- b. Creare culture inclusive
 - Costruire comunità
 - Affermare valori inclusivi
- c. Produrre politiche inclusive
 - Sviluppare la scuola per tutti e per tutte
 - Organizzare il sostegno alla diversità
- d. Sviluppare pratiche inclusive e di empowerment
 - Coordinare l'apprendimento
 - Mobilitare risorse

Lo strumento definitivo, tradotto in inglese ed arabo, è attualmente in corso di pubblicazione ad opera di EducAid (Pacetti, Soriani, Castellani, 2020).

4. La ricerca

4.1 Definizione del problema

Come sinteticamente descritto in precedenza, la presenza nei territori palestinesi delle forze armate israeliane e le conseguenze del conflitto – ormai pluridecennale – fra Stato di Israele e Palestina ha costretto la popolazione araba locale a vivere in



condizioni estremamente difficili, connotate da un forte grado di disuguaglianza e di violenza sociale. Tale situazione ha causato nel tempo una serie di problematiche che hanno interessato la società palestinese in maniera trasversale quali aumento del senso di vulnerabilità, dislocamento coatto, mancanza di servizi essenziali ed erosione della resilienza (OCHA Occupied Palestinian Territory, 2018).

Il mondo della scuola, naturalmente, non è esente da tutte le dinamiche appena descritte e, anzi, ne risulta profondamente influenzato. Studenti, insegnanti e personale scolastico sono letteralmente immersi in un contesto sociale fortemente classista e sessista, dove corruzione, forza e violenza sono i principali metri di rapporto con la realtà e in cui le pratiche educative riflettono spesso gli stessi disvalori: relazioni gerarchizzate, processi di insegnamento non democraticizzati e ambienti scolastici non inclusivi costituiti da classi sovraffollate, con alti tassi di dispersione e poco idonee a forme di didattica alternative alla lezione tradizionale.

In classi come quelle descritte, l'insegnante assume un ruolo di primaria importanza nella costruzione di un clima sociale che sia inclusivo e che sappia favorire l'empowerment degli alunni e delle alunne. Sono elementi chiave in questo senso: lo stile dell'insegnamento, i valori promossi, l'attenzione alle relazioni e il modo di gestire i conflitti (Adelman & Taylor, 2005; Chiari, 1994; Kanizsa, 2007). Una progettazione didattica attenta a queste dinamiche diventa quindi terreno strategico per la promozione di valori come l'inclusione educativa, la partecipazione degli alunni e la democratizzazione dei processi scolastici mentre l'*Index for Inclusion and Empowerment* (IIE) diventa, in quest'ottica, uno strumento fondamentale per riuscire a leggere i bisogni della classe, della scuola, e della comunità³ e agire una conseguente progettazione pedagogica.

Scopo della ricerca qui presentata è di rilevare l'impatto dell'utilizzo dell'*Index for Inclusion and Empowerment* nelle pratiche di progettazione didattica agite dagli insegnanti di alcune scuole palestinesi (primarie e secondarie di primo grado, maschili e femminili) collocate nell'area di Gerusalemme Est.

4.2 Domande di ricerca

Le domande dalle quali la ricerca è partita sono le seguenti:

- *Quali sono le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi rispetto ai concetti di inclusione e didattica inclusiva?*
- *Qual è la percezione che gli insegnanti hanno del livello di inclusione delle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est?*
- *Qual è l'impatto che l'uso dell'*Index for Inclusion and Empowerment* ha sulle prassi di progettazione didattica degli insegnanti palestinesi?*

4.3 Impostazione metodologica

Visto l'elevato grado di complessità che caratterizza l'area di Gerusalemme Est e considerate le difficoltà di condurre una ricerca in simili contesti – fra le quali è bene

3 Nella presente ricerca, per motivi di sostenibilità economica e per comprovate difficoltà contestuali, è stato indagato l'utilizzo dell'IIE come strumento di analisi e lettura dei soli contesti classe e scuola.



segnalare l'impossibilità di comunicare con studenti ed insegnanti senza la figura di un traduttore e le differenze culturali presenti – il gruppo di ricerca ha deciso di adottare un approccio misto. Il concetto di “mixed method”, ampiamente esplorato da ricercatori come Johnson (2014), Creswell (2014; 2015), Trincherò e Robasto (2019), è usato in letteratura per identificare un approccio alla ricerca capace di avvalersi, in maniera strutturata, bilanciata e conforme agli obiettivi posti dai ricercatori, sia di approcci metodologici tipicamente quantitativi, sia qualitativi. La ricerca combina quindi metodologie di indagine e di raccolta dati di entrambi gli approcci avvalendosi di questionari ed interviste di gruppo semi-strutturate secondo una prospettiva che Creswell e Clark (2018) definirebbero come convergente. Secondo gli autori, una ricerca strutturata secondo un design convergente segue un'impostazione mista nella quale i ricercatori raccolgono e analizzano due tipi di dati differenti – dati di tipo quantitativo e altri di tipo qualitativo – per poi, successivamente, unirli in un'operazione di comparazione e combinazione dei risultati. Tale scelta di design metodologico è stata dettata prevalentemente da due necessità: la prima è legata a difficoltà logistiche di raccolta dati, all'interno di un progetto di ricerca scandito da brevi missioni di una decina di giorni a distanza di mesi l'una dall'altra; la seconda è motivata dalla necessità di far convergere il momento di interpretazione dei due tipi di dati al fine di avere una lettura più completa e consapevole degli stessi.

I questionari, concepiti per essere compilati in 40-45 minuti e distribuiti in cartaceo direttamente agli insegnanti, erano composti da 41 item suddivisi in quattro sezioni principali: anagrafica, percezioni sul livello di inclusione nelle scuole, pratiche legate all'uso dell'IIE, rappresentazioni sui concetti chiave di inclusione ed empowerment. Le domande erano prevalentemente a risposta chiusa (vedi risposte grafici 3-4-6-9), con variabili in scala Likert (vedi risposte grafici 1-8), a selezione multipla (vedi risposte grafici 5-7-10-11) e altre di tipo aperto (vedi risposte grafico 2 e tabelle 2-3-4), le quali sono poi state raggruppate secondo categorie prima di essere state trattate. I dati raccolti sono stati processati ed analizzati tramite SPSS.

Le interviste di gruppo erano di due tipi – una per insegnanti e l'altra per dirigenti scolastici e collaboratori – e sono state pensate per durare circa un'ora. Entrambe composte da una scaletta di domande semi-strutturate, avevano lo scopo di approfondire gli elementi già indagati dai questionari e di raccogliere con più dettaglio i pareri e le voci degli intervistati. Le interviste sono state condotte dai ricercatori dell'Università di Bologna con l'ausilio di un traduttore e, in seguito, trascritte e codificate secondo un metodo induttivo (Christians & Carey, 1989) attraverso ATLAS.Ti.

4.4 Popolazione della ricerca

Dato il coinvolgimento di scuole e di persone collocate in contesti piuttosto delicati, gli autori hanno deciso di omettere ogni riferimento o informazione che possa rendere riconoscibili i soggetti e gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca: ci si limiterà a definire solamente l'area geografica in cui l'indagine si è svolta, ovvero l'area di Gerusalemme Est.

Gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca sono due, uno maschile ed uno femminile, ciascuno comprensivo di ciclo primario preparatorio (gradi da 1 a 4) e ciclo di consolidamento (gradi da 5 a 10), per un totale di quattro scuole. La scelta di limitare la popolazione della ricerca a solo quattro scuole, appartenenti a due istituti, non è stata dettata dall'intenzione di svolgere un'indagine esplorativa ma dalla volontà



di approfondire le domande di ricerca in un contesto più limitato. Non di meno, si desidera sottolineare anche come le modalità di finanziamento dei progetti di emergenza in ambito di cooperazione internazionale rendano, di fatto, estremamente problematico riuscire a garantire una continuità nelle azioni che superi i dodici mesi (sei mesi di progetto, estendibili di altri sei).

La tabella sottostante raccoglie una schematizzazione della composizione del campione di convenienza degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Questionari	Scuole maschili	Scuole femminili	Total: 34
1 - 3 anni di esperienza	3	2	
4 - 6 anni di esperienza	0	2	
Più di 6 anni di esperienza	11	16	
Totale	14	20	
Interviste di gruppo	Scuole maschili	Scuole femminili	Total: 19
Presidi	1	2	
Insegnanti	5	11	
Totale	6	13	

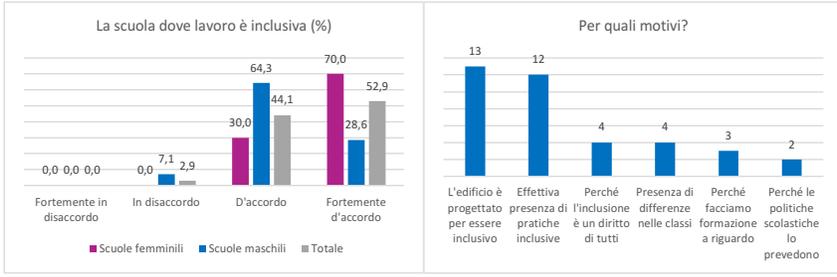
Tab. 1: Composizione del campione di convenienza della ricerca

Il 50% (N=17) degli insegnanti che hanno risposto al questionario dichiara di aver già partecipato a corsi o progetti di formazione riguardanti l'educazione inclusiva. Tali formazioni sono state principalmente tenute da ONG internazionali (N=15) e da altre organizzazioni non specificate (N=9) mentre solamente 3 insegnanti dichiarano di aver partecipato a formazioni organizzate dal Ministero dell'Educazione Palestinese e da Università locali.

5. Analisi dei dati

5.1 Pratiche didattiche e progettuali

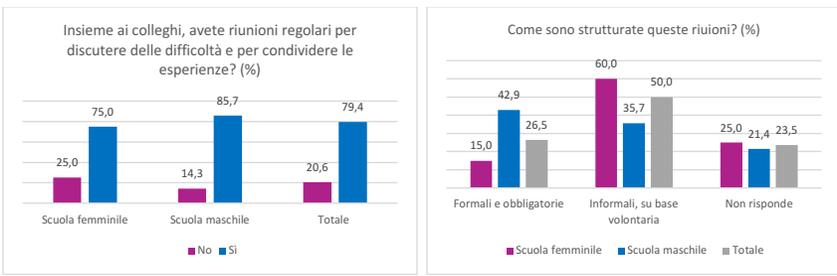
La quasi totalità degli insegnanti ritiene la scuola dove opera una scuola inclusiva: si segnala, in particolare, una differenza fra le risposte degli insegnanti della scuola maschile – dove oltre il 64% risponde che è semplicemente d'accordo con la frase "la scuola dove lavoro è inclusiva" – rispetto a quella femminile – dove il 70% risponde che è, invece, fortemente d'accordo. Le motivazioni di tali risposte, raccolte da una domanda aperta alla quale hanno risposto 25 insegnanti, si polarizzano prevalentemente su due assi: "perché l'edificio è progettato per essere inclusivo" (N=13) e "perché c'è un'effettiva presenza di pratiche didattiche inclusive" (N=12).



Graf. 1 e 2: Livello di inclusività percepito dagli insegnanti e relative motivazioni

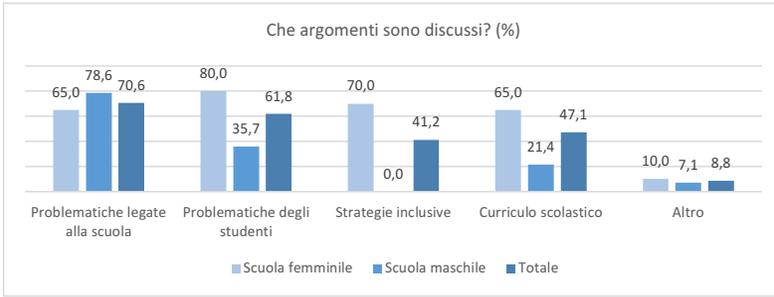
Il grande numero di soggetti che hanno espresso il primo tipo di risposte può essere motivato dal fatto che gli insegnanti sono ancora legati ad un concetto di inclusione limitato a quello dell'accessibilità per gli studenti con disabilità motorie e sensoriali e questa è una criticità che necessita di essere sottolineata al fine di comprendere il livello di inclusività delle scuole percepita dai docenti.

Procedendo nell'analisi, alla domanda "Insieme ai colleghi, avete riunioni regolari per discutere delle difficoltà e per condividere le esperienze?" oltre il 79% del totale degli insegnanti risponde positivamente, senza grosse differenze fra gli insegnanti delle scuole femminili e quelle maschili. La frequenza di queste riunioni è generalmente settimanale (47,1%) o mensile (23,5%) anche se è osservabile una netta differenza fra le scuole femminili, in cui le riunioni di consueto sono settimanali, e le scuole maschili, dove invece sono prevalentemente mensili. Tali riunioni sono generalmente di natura informale e non richiedono l'obbligo di presenza (50%), piuttosto che formali ed obbligatorie (26,5%) anche se il trend, come si può osservare nel grafico n.4, nelle scuole femminili si inverte.



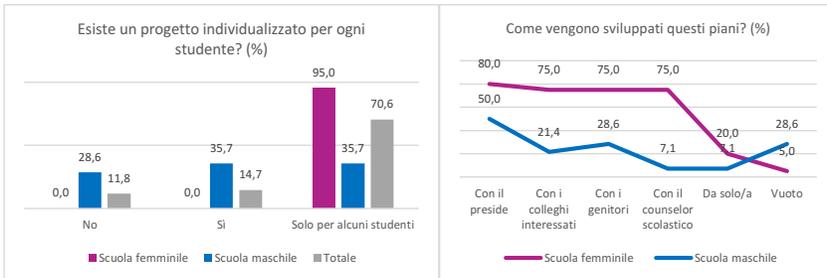
Graf. 3 e 4: Presenza di regolari riunioni fra insegnanti e relative strutturazioni

Gli argomenti più discussi sono problematiche legate alla scuola (70,6%) e problematiche degli studenti (61,8%), seguite da curriculum scolastico (47,1%) e da strategie inclusive (41,2%). Dai dati è riscontrabile una netta differenza negli argomenti di discussione dichiarati fra scuole maschili e femminili: se in queste ultime, gli argomenti sono piuttosto bilanciati e ben il 70% dichiara di discutere di strategie inclusive, nelle prime sono soprattutto discusse problematiche legate alla scuola e sono completamente assenti risposte in merito alle strategie inclusive.



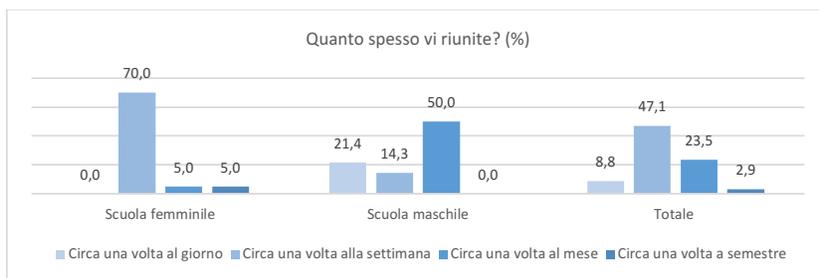
Graf. 5: Argomenti discussi durante le riunioni fra insegnanti

Approfondendo il discorso sulle strategie inclusive, la maggior parte degli insegnanti afferma di ragionare in termini di progetti individualizzati solo per alcuni studenti (70,6%), quelli più in difficoltà, e di farlo in concerto con dirigenti scolastici ed altri colleghi. Si segnala, in particolare, una differenza nelle risposte fra gli insegnanti delle scuole maschili e femminili: se nelle scuole maschili tale processo sembra condiviso prevalentemente solo con il dirigente scolastico (50%) e meno con famiglie (28,6%) ed altri insegnanti (21,4%), denunciando una struttura più piramidale dei processi decisionali, nelle scuole femminili il processo appare più condiviso fra gli attori presenti – dirigente scolastico (80%), altri insegnanti (75%), genitori (75%), counselor scolastico (75%) – in una logica più partecipata.



Graf. 6 e 7: Presenza di piani individualizzati sugli studenti e modalità di progettazione

Interrogati sull'argomento progettazione, i partecipanti alle interviste di gruppo hanno invece rilevato alcuni aspetti particolarmente interessanti che evidenziano difficoltà presenti nel contesto delle scuole palestinesi che non emergono così chiaramente dai questionari. Se, infatti, dai questionari emerge una frequenza di riunione quasi quotidiana (70%) per le scuole femminili e tra il quotidiano (21,4%) e il mensile (50%) per quelle maschili, la situazione dipinta dalle interviste è ben diversa.



Graf. 8: Frequenza delle riunioni fra insegnanti

Infatti, dalle interviste di gruppo svolte, gli insegnanti delle scuole maschili sono stati concordi nello stimare che, di norma, le riunioni fra corpo docente non si tengono affatto o, in rari casi, meno di una volta al mese. Le docenti delle scuole femminili, che nel questionario hanno dichiarato riunioni a cadenza quotidiana, hanno probabilmente compreso dentro questo termine anche i brevi momenti di confronto informale fra due o tre colleghe circa l'andamento della giornata scolastica o, e questo ha interessato in particolare due insegnanti, momenti di progettazione vera e propria sull'utilizzo di strategie didattiche cooperative per promuovere l'inclusione. In particolare, gli insegnanti ammettono di dedicare pochissimo tempo alla progettazione di specifici interventi inclusivi a causa di una serie di difficoltà raggruppabili in quattro macroaree:

- *Ore di progettazione non pagate*: gli insegnanti sono pagati solo per le ore di effettiva docenza e non sono previste ore extra per la progettazione o per l'incontro con le famiglie; le riunioni di progettazione o di coordinamento fra insegnanti devono essere svolte durante l'orario di lezione, lasciando in questo modo le classi scoperte;
- *Scuole chiuse nel pomeriggio*: le strutture scolastiche rimangono aperte solo in orario antimeridiano per le effettive ore di didattica e sono chiuse in quelle pomeridiane. Il corpo docente, in questo modo, non avrebbe fisicamente lo spazio per restare a scuola ed utilizzare le aule per riunioni;
- *Classi troppo numerose*: gli intervistati affermano che hanno un problema di sovraffollamento, arrivando a contare anche 35/40 studenti per classe. Questo causa, a detta degli insegnanti, un'innumerabile serie di difficoltà di gestione;
- *Scarsa conoscenza di strategie didattiche alternative*: ultimo elemento riportato è la carenza dichiarata e consapevole di conoscenze relative allo svolgimento di attività di cooperative learning o di forme di didattica alternative alla lezione frontale.

Il motivo di una discrepanza così evidente da questionari ad interviste può essere ricercato nella diffidenza che gli intervistati hanno verso i questionari scritti che sono percepiti come strumento di valutazione della qualità del loro insegnamento e della loro scuola: parametro che spesso determina l'entità dei finanziamenti o degli aiuti materiali ed economici erogati.



5.2 Rappresentazione dei concetti chiave: inclusione ed empowerment

Gli insegnanti sono stati chiamati a dare delle definizioni dei concetti chiave di “integrazione”, “inclusione” ed “empowerment” al fine di comprendere, innanzi tutto, il livello di consapevolezza circa i significati dei termini dopo un percorso di formazione che ha interessato i mesi precedenti alla somministrazione del questionario e, in secondo luogo, per tentare di comprendere quale fosse il concetto più rilevante per il loro modo di intendere la scuola. Prima di procedere è bene precisare che durante il percorso di formazione sopra citato, tenuto dai ricercatori in loco direttamente con il corpo docente delle scuole, è stata riscontrata una forte confusione in merito ai termini “integrazione” e “inclusione” soprattutto a causa di una difficoltà nella traduzione di questi costrutti in lingua araba: tuttavia ci preme indicare che tali termini sono definiti dettagliatamente e del tutto in linea con il pensiero della comunità scientifica globale nel documento sulle politiche inclusive ad opera del MoEHE (2015) messo a disposizione di tutte le scuole palestinesi sia in lingua inglese, sia araba. In quel documento, il termine integrazione viene definito con un termine differente rispetto a quello di inclusione e fa riferimento al processo di portare gli studenti esclusi (o con disabilità) nel sistema educativo regolare senza però apportare significativi cambiamenti al modo di insegnare o di intendere l’educazione. In questo caso sono gli studenti a doversi adattare al sistema. Il termine inclusione viene invece definito come un paradigma opposto a quello appena presentato: se uno studente non riesce ad accedere o partecipare ad una proposta educativa, il problema è del sistema. Sistema che dovrà adattarsi e cambiare profondamente per poter garantire a tutti gli studenti un accesso equo sia in termini di infrastrutture e di organizzazione, sia in termini di progettazione della didattica ed educativa.

Nelle tabelle sottostanti è possibile osservare una categorizzazione delle definizioni dei termini “integrazione” (Tab.2), “inclusione” (Tab.3) ed empowerment (Tab.4) offerte dagli insegnanti nel questionario tramite domanda aperta.

Integrazione		
Mettere insieme studenti con diverse capacità/abilità	16	55,2%
Strategia didattica che aiuta gli insegnanti a trattare gli alunni con bisogni educativi speciali in modo normale per farli comportare in modo normale	7	24,1%
Mettere studenti con disabilità e bisogni educativi speciali in scuole normali, insieme a studenti normali	4	13,8%
Approccio che permette a tutti di partecipare in maniera equa	3	10,3%

Tab. 2: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Integrazione (29 risposte totali)



Inclusione		
Adattamento dall'ambiente fisico della scuola a studenti con bisogni educativi speciali	12	40%
Compresenza di studenti con disabilità o bisogni speciali in classi "normali"	11	36,7%
Concetto che lega tutti gli alunni indiscriminatamente	4	13,3%
Isolare gli studenti con difficoltà per poterli aiutare meglio	3	10%

Tab. 3: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Inclusione (30 risposte totali)

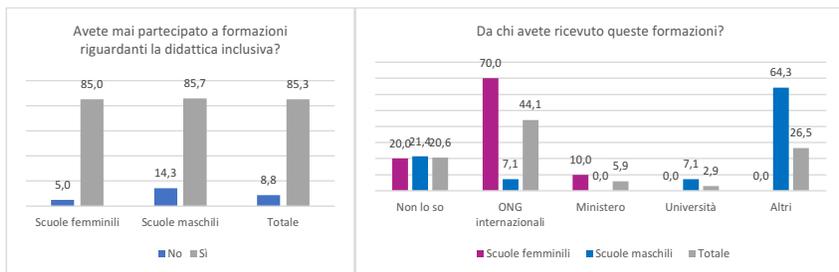
Empowerment		
Utilizzare gli indicatori per identificare i bisogni degli studenti	13	43,3%
Strumento per aiutare gli alunni con bisogni educativi speciali a potenziare le loro capacità	9	30%
Modo di aiutare le persone a raggiungere i propri obiettivi e a migliorare la qualità della loro vita	5	16,7%
Aiutare gli studenti a studiare in modo indipendente	4	13,3%

Tab. 4: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Empowerment (30 risposte totali)

Analizzando le risposte in merito alle prime due tabelle si può riscontrare che la maggior parte degli insegnanti ha una visione dei concetti di "integrazione" ed "inclusione" come tematiche fortemente ancorate al tema della disabilità. Inoltre, appare piuttosto chiaramente (Tab. 3) che un buon numero di insegnanti (N=11) mantiene un'idea di "normalità" (lo studente non disabile) che si contrappone a quella di "anormalità" (lo studente con disabilità o con bisogni educativi speciali). A questo si unisce una piccola parte (N=3) che sembra travisare completamente i termini considerando come "inclusivo" un approccio mirato ad isolare gli studenti con difficoltà per poterli aiutare meglio.

Anche sul concetto di "empowerment" la situazione sembra dividere i partecipanti al questionario: 18 insegnanti (il 60%) danno una definizione in linea con una visione corretta e consapevole del termine, mentre 13 (il 43,3%) sembrano confondere il concetto di empowerment con l'azione di utilizzo dell'Index.

Si può concludere, nel tentativo di dare una risposta alla domanda di ricerca circa le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi riguardo al concetto di inclusione, che gran parte del campione interessato dalla ricerca tende a considerare i termini "integrazione" e "inclusione" come sinonimi, come concetti del tutto sovrapponibili. Così come rimane evidente una forte incertezza intorno al concetto di empowerment. Questa confusione nei termini lascia particolarmente stupiti poiché oltre l'85% degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca ha dichiarato di aver partecipato a formazioni sul tema della didattica inclusiva, principalmente svolte da organizzazioni non governative internazionali.



Graf. 9 e 10: Partecipazione degli insegnanti a iniziative di formazione sulla didattica inclusiva

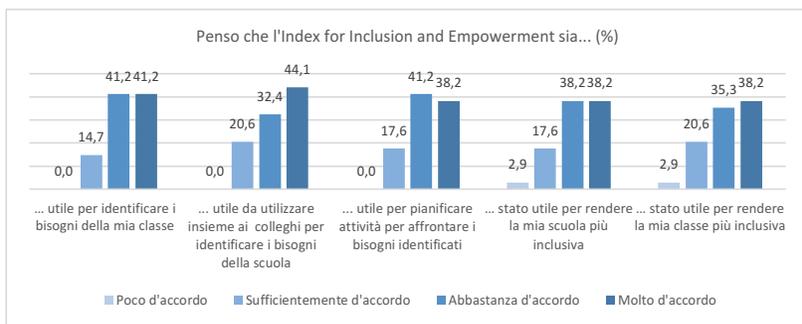
Tale incongruenza getta luce sulle potenziali criticità che interessano gli interventi di cooperazione internazionale e le modalità con le quali queste coinvolgono direttamente gli insegnanti: iniziative che spesso trovano collocazione in tempi molto ridotti e che sono limitate ad episodi sporadici poco efficaci e poco continuativi.

5.3 Utilizzo dell'Index for Inclusion and Empowerment

L'indagine nelle scuole è stata condotta dopo un periodo di formazione e test d'utilizzo dell'IIE come strumento per la lettura dei bisogni del contesto scuola/classe e come elemento per facilitare la progettazione di interventi didattico-educativi inclusivi.

In relazione alle domande circa l'utilizzo dell'IIE come strumento per facilitare la didattica inclusiva, i dati emersi dal questionario non offrono sensibili divergenze fra gli insegnanti delle due scuole ed indicano, anzi, un buon livello dichiarato di confidenza d'utilizzo dell'IIE come strumento: utile per identificare i bisogni della classe e della scuola e come strumento per facilitare la progettazione di strategie didattiche più attente ai valori di inclusione ed empowerment degli alunni.

Un'inflessione meno entusiastica, seppur comunque positiva, si può riscontrare nelle risposte relative al fatto se l'uso dell'Index sia stato utile per rendere le pratiche più inclusive all'interno della scuola o della classe.



Graf. 11: Percezioni degli insegnanti sull'utilità dell'IIE



Le interviste di gruppo offrono, in questo senso, un aiuto all'interpretazione di questi dati. L'IIE è tendenzialmente percepito come uno strumento di grande utilità sia per identificare i bisogni della classe e della scuola, sia per pianificare attività in grado di offrire una risposta a tali bisogni. Le critiche rispetto all'uso dello strumento sono prevalentemente polarizzate in due categorie: la prima riguarda una certa generalità degli indicatori che si traduce, per alcuni insegnanti (soprattutto quelli della scuola maschile), in un disorientamento circa l'utilizzo dell'IIE in un contesto classe specifico (fatto di necessità diverse, di problemi contingenti e di difficoltà contestuali non trascurabili); la seconda categoria riguarda la già citata difficoltà di trovare tempo e spazio per un confronto fra insegnanti e per progettare insieme attività con studenti o altre iniziative didattiche a causa della mancanza di retribuzione per tali ore (cosa che interessa anche le ore di formazione in generale). Colpisce, sotto questo frangente, l'esempio di 4 insegnanti della scuola primaria femminile che, con cadenza settimanale, si incontrano durante gli scambi d'ora, nelle pause o subito dopo l'orario scolastico, per confrontarsi ed aggiornarsi sulla situazione di alcune studentesse in difficoltà e su idee per attività didattiche inclusive.

Conclusioni

Nel tentativo di fornire una prima risposta alle domande di ricerca, dall'indagine emerge che le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi riguardanti i concetti di inclusione e di didattica inclusiva sono ancora fortemente confuse con quello di integrazione educativa ed utilizzate spesso come sinonimi, limitando in questo modo le possibilità di analisi e di intervento sia sul contesto scolastico, sia su quello sociale. Inoltre, è riscontrabile anche una visione del concetto di inclusione fortemente ancorato e, ancora una volta, assimilato a quelli di disabilità contrapposta a normalità. Permane infatti l'idea che siano le persone con disabilità o con altre difficoltà a doversi in un qualche modo adeguare o comunque ad essere aiutate a raggiungere un certo standard di prestazioni o, meglio, un livello accettabile di presunta normalità invece di valorizzare la diversità come risorsa che è alla base di ogni processo di inclusione. Questa prima considerazione, vista alla luce dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e sulla scorta di analoghe esperienze di cooperazione realizzate in altri contesti internazionali, ripropone il problema dei tempi lunghi richiesti per stabilizzare i processi di creazione di culture, politiche e pratiche inclusive.

In linea con tale visione, la percezione che gli insegnanti hanno del livello di inclusione delle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est è alta, sebbene tale percezione non rispecchi la realtà dei fatti. I motivi di tali considerazioni sono da ricercarsi prevalentemente in due fattori: il primo è rappresentato dall'idea "distorta" di inclusione in possesso dalla maggior parte degli insegnanti intervistati, mentre il secondo, in forte connessione con il primo, è da individuare nel fatto che tutte le scuole interessate dalla ricerca, per effetto degli interventi di aiuto internazionale che si sono succeduti nel tempo, sono state dotate di infrastrutture che permettono di abbattere le barriere architettoniche, rendendole così, agli occhi degli insegnanti, scuole inclusive. Questa interpretazione apre lo spazio ad ulteriori attività di ricerca finalizzate a indagare in profondità i rapporti e le correlazioni che si instaurano, per effetto degli interventi di aiuto internazionale, tra i miglioramenti temporanei che essi producono sulle condizioni materiali di vita dei beneficiari e i



cambiamenti culturali che consentano loro di modificare in modo stabile la situazione e di acquisire autonome capacità di gestione dei processi.

Prendendo in esame, invece, la terza domanda di ricerca, ovvero indagare l'impatto che l'uso dell'*Index for Inclusion and Empowerment* ha avuto sulle prassi di progettazione didattica degli insegnanti palestinesi, si può affermare che la logica del progetto è stata particolarmente adeguata alle necessità di tale contesto. Il sistema scolastico palestinese, infatti, è attualmente connotato da una forte rigidità curricolare e da un'impostazione marcatamente prescrittiva che non lascia molto spazio né ad una progettazione individualizzata che cali inclusivamente il programma sui bisogni reali degli studenti, né a momenti di confronto con colleghi o di auto-riflessività. L'aver introdotto, durante la ricerca, lo strumento IIE e l'aver creato spazi di confronto in cui valorizzare il momento di analisi dei bisogni educativi e di progettazione, ha permesso agli insegnanti di uscire dalla logica del mero adempimento burocratico per andare in direzione di un approccio rispettoso delle prescrizioni ministeriali, ma anche più attento alle esigenze degli studenti e, in una prospettiva di empowerment, al miglioramento delle capacità della scuola di risposta ad esse. L'approccio bottom-up che ha richiesto la responsabilizzazione e il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle attività di progettazione e di ricerca formazione – riconosciuta come elemento importante dell'attività professionale del docente e retribuita tramite fondi di progetto – ha permesso loro di poter riflettere sulle pratiche quotidiane e migliorare le proprie competenze teoriche e operative sulla loro idea di inclusione. Questa osservazione evidenzia un problema strutturale presente oggi nel sistema scolastico palestinese dove l'esercizio della professione docente si realizza quasi esclusivamente nell'attività didattica in classe e non prevede l'obbligo di momenti collegiali per la sua progettazione.

A queste difficoltà vanno aggiunti due ulteriori elementi che non facilitano il consolidamento delle nuove prassi organizzative educative e didattiche proposte alle scuole e alle comunità raggiunte dai progetti. Si tratta di due elementi che impediscono i necessari tempi di reazione che sono necessari a chi riceve un aiuto e che sono funzionali alla rielaborazione e al consolidamento delle esperienze di innovazione. Il primo riguarda la durata limitata degli interventi di cooperazione *in emergenza* che, dato il limite temporale che non supera generalmente la durata di un anno, tendono al soddisfacimento di bisogni immediati per garantire la sopravvivenza delle comunità. Tali interventi, nei contesti scolastici si traducono spesso in approvvigionamento di materiali (ad esempio, tecnologie o attrezzature) o di interventi strutturali (come la costruzione di rampe per rendere accessibili gli ambienti). Per consentire un cambiamento stabile nella cultura organizzativa e nelle pratiche educative un intervento realmente efficace dovrebbe poter essere agito con tempi più distesi in modo da permettere un rapporto strutturale continuo, in un clima di fiducia e di costante crescita reciproca. Il secondo elemento, come è facile intuire, è rappresentato dal conflitto arabo-israeliano che fa da sfondo a tutte le vicende del popolo palestinese e anche del suo giovane sistema scolastico. Sebbene non si possa impedire alla comunità internazionale di intervenire con iniziative di aiuto, appare per il momento inevitabile fare i conti con lo stato di conflitto permanente e con le operazioni messe in atto dagli interventi dell'esercito e dei coloni israeliani di sistematica occupazione del territorio e di distruzione di tutto ciò che è strutturale e continuativo. A tale scopo, future ricerche o future iniziative progettuali potrebbero essere maggiormente efficaci se, nell'ottica di costruire stabilità e continuità, vedessero coinvolte le università locali come centri di riferimento per eventi di formazione rivolti agli studenti degli atenei e al personale docente e dirigente già in servizio nelle scuole, ma anche come



supporto alla progettualità e al confronto con una comunità scientifica in costante aggiornamento che necessiterebbe di una strutturazione e stabilizzazione dei rapporti di cooperazione accademica sia in presenza, sia a distanza.

Riferimenti bibliografici

- ACRI, The Association for Civil Rights in Israel (2019). *East Jerusalem: Facts and Figures 2019*. In <https://fef8066e-8343-457a-8902-ae89f366476d.filesusr.com/ugd/01368b_20dc6-6c3a088465286ce4c6d5a87c56c.pdf> (Ultima consultazione 01/06/2020).
- Adams R. (2008). *Empowerment, participation and social work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barat F. (ed.), Chomsky N., Pappé I. (2015). *Palestina e Israele, che fare?* Roma: Fazi.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (traduzione Italiana) Dovigo F., Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. (traduzione italiana) Dovigo F. (a cura di) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Charif M. (2018). *Storia del pensiero politico palestinese*. Marzabotto (BO): Zikkaron.
- Chiodelli F. (2012). *Gerusalemme contesa. Dimensioni urbane di un conflitto*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cassirer E. (2010). *Il mito dello stato*. Milano: SE.
- Creswell J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In Hesse-Biber S. N., Johnson R. B. (eds.). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp.61-71). New York: Oxford University Press.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2014). *Understanding research. A consumer's guide* (Second Edit). Pearson.
- Creswell J. W., Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (Third Edit). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Christians C. G., Carey J. W. (1989). The logic and aims of qualitative research. In Stempel G., Westley B. (eds.), *Research methods in mass communication* (pp. 354-374). New York: Prentice-Hall, Inc.
- Fonzo E. (2016). The Colonization of the Past. Use and Abuse of History in the Israeli-Palestinian Conflict. In *Borders and Conflicts in the Mediterranean Basin* (pp. 121-140). ICSR Mediterranean Knowledge.
- Francescato D. (1996). Empowerment personale, di gruppo e sociale. In Arcidiacono C., Gelli B., Putton A. (eds.), *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gelvin J.L (2007). *Il conflitto israelo-palestinese. Cent'anni di guerra*. Torino: Einaudi.
- Greene J. C. (2002). Mixing social inquiry methodologies. In Richardson V. (ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 251-258). Washington D.C.: AERA.



- Gresh A. (2015). *Israele, Palestina*. Torino: Einaudi.
- Hilal J. (2016). La disgregazione politica palestinese, la cultura e l'identità nazionale. *NENA (Near East News Agency)*. In <<https://nena-news.it/analisi-la-disgregazione-politica-palestinese-la-cultura-e-lidentita-nazionale/>> (Ultima consultazione 01/06/2020)
- HNO (2016). *Humanitarian Needs Overview 2017, Occupied Palestinian Territory*. New York: UN-OCHA.
- Johnson R. B. (2014). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*. USA: Department of Professional Studies. University of South Alabama.
- LIMES (2018). *Israele lo stato degli Ebrei*. n.9/2018. Roma: GEDI.
- Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (2012). *Linee Guida della Cooperazione Italiana – Linee Guida sui Minori 2012*. Roma: MAE.
- MoEHE (2015). *Palestine Inclusive Education Policy, 2015*. In <www.moehe.gov.ps> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- MoEHE (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022*. Palestine. In <<http://www.mohe.pna.ps/>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Morris, B. (2004). *The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHA (2015). *UNRWA in figures 2015*. In <http://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa_in_figures_2015.pdf> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- OCHA (2018). *Annual Report 2018*. New York: OCHA. In <<https://www.unocha.org/sites/unocha/files/OCHA2018AnnualReport.pdf>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Pacetti E., Soriani A., Castellani D. (2020). *Index for Inclusion and Empowerment: guidelines to use it as inclusive instructional design tool*. (in corso di pubblicazione). Rimini: NFC Edizioni
- Pappe I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine*, Oxford, Oneworld Publications Limited, trad it. (2008) *La pulizia etnica della Palestina*. Roma: Fazi.
- Plascov A. (1981). *The Palestinian Refugees in Jordan 1948–1957*. London: Frank Cass and Company Limited.
- PCBS - Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). *Selected Indicators for Education in Palestine by Level of Education and Region for Scholastic Years 1994/1995 - 2018/2019*. In <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2018-E.html> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Putton A. (1999). *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Soriano V. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. In <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Taddei A., Pacetti E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for Inclusion and Empowerment in Palestina. In Giaconi C., Del Bianco N. (eds.), *In azione. Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNCT (2019). *Right to education deeply impacted by ongoing interference in schools*. In <https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/press_release_-_right_to_education_deeply_impacted_by_ongoing_interference_in_schools.pdf> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action and Special Needs Education*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Parigi: UNESCO.
- UNICEF (2018). STATE OF PALESTINE Country Report on Out-of-School Children. In <https://www.unicef.org/oPt/OOSC_SoP_Full_Report_EN.pdf> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- UNRWA (2013). *Inclusive Education Policy*. Amman: UNRWA.
- Zani B. (2012). *Psicologia di comunità. Prospettive, idee, metodi*. Roma: Carocci.